

Experiencia curricular virtual de Intervención Psicológica, investigación formativa y responsabilidad social: Aprendizajes percibidos en universitarios

Virtual curricular experience of Psychological Intervention, formative research, and social responsibility: Perceived learning in university students

Lizley Janne Tantalean Terrones ^{1,a} y Marivel Teresa Aguirre Morales ^{1,b}

¹ Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, Perú.

^a ORCID: [0000-0001-7439-5699](https://orcid.org/0000-0001-7439-5699) E-mail: ltantalean@unfv.edu.pe

^b ORCID: [0000-0002-0680-2616](https://orcid.org/0000-0002-0680-2616) E-mail: maguirre@unfv.edu.pe

Recibido: 22/10/2023

Aceptado: 19/02/2024

Sección: Artículo Original

Resumen

La educación superior durante la pandemia asumió el reto de adaptar sus contenidos formativos al entorno virtual con consecuente logro de aprendizajes efectivos; en este contexto, se planteó evaluar la percepción de aprendizajes en una asignatura, de intervención psicológica, investigación formativa y responsabilidad social en una muestra no probabilística de 277 estudiantes de psicología de 19 a 48 años, mediante el método mixto y el diseño no experimental, con la Escala de Aprendizajes Percibidos en la Experiencia Curricular Programas de Intervención en Psicología y tres preguntas abiertas. Los resultados reflejan una valoración alta de la estructura del curso y del rol docente al 67.4% y 70.8%; mayor percepción de aprendizajes en estudiantes de universidad privada ($U=9414.000$ y $p=0.001$); ninguna distinción según sexo, edad u ocupación y el análisis cualitativo reconoce el reforzamiento de la creatividad, la adquisición de liderazgo y competencias teórico-prácticas, sumado a una experiencia personal satisfactoria. Estos hallazgos revaloran las experiencias curriculares en la virtualidad, hacia la consecución de objetivos de aprendizaje formativo - profesional en estudiantes de psicología sensible de réplica en diferentes carreras de educación superior.

Palabras clave: Aprendizaje percibido; experiencia curricular; intervención psicológica; investigación formativa; responsabilidad social; estudiantes universitarios.

Abstract

Higher education during the pandemic assumed the challenge of adapting its formative contents to the virtual environment with consequent achievement of effective learning; in this context, it was proposed to evaluate the perception of learning in a subject of psychological intervention, formative research and social responsibility in a non-probabilistic sample of 277 psychology students from 19 to 48 years old, using the mixed method and non-experimental design, with the Scale of Perceived Learning in the Curricular Experience of Intervention Programs in Psychology and three open-ended questions. The results reflect a high evaluation of the course structure and the teaching role at 67.4% and 70.8%; higher perception of learning in private university students ($U=9414.000$ and $p=0.001$); no distinction according to sex, age or occupation and the qualitative analysis recognizes the reinforcement of creativity, the acquisition of leadership and theoretical-practical competences, added to a satisfactory personal experience. These findings revalue the curricular experiences in virtuality, towards the achievement of formative-professional learning objectives in psychology students who are sensitive to replication in different higher education careers.

Keywords: Perceived learning; curricular experience; psychological intervention; formative research; social responsibility; University students.

Cómo Citar:

Tantalean Terrones, L. J., & Aguirre Morales, M. T. (2024). Experiencia curricular virtual de Intervención Psicológica, investigación formativa y responsabilidad social: Aprendizajes percibidos en universitarios. *Comuni@cción: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 15(1), 30-43. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.15.1.933>

Introducción

La pandemia por COVID – 19, provocó la interrupción inesperada de la educación presencial en un hecho sin precedentes (García, 2021), donde la implementación de la enseñanza virtual garantizó la participación del estudiante, con límites para la práctica “palpable” “irremplazable”, y “emotiva” de los contenidos (Suárez-Escudero et al., 2021), afectando a las Experiencias Curriculares (ECs) de carácter práctico, investigativo y de abordaje comunitario, que constituyen procesos de vital importancia en la díada Universidad – Sociedad (Quevedo et al., 2020); siendo, facilitadoras de aprendizajes complejos de elevado alcance e impacto.

El aprendizaje de una Experiencia Curricular (EC) especializada de: Intervención Promocional y Preventiva en Salud, implica proceso constructivo de análisis y comprensión teórica, de las evidencias y contextos, para el diseño, implementación, ejecución y evaluación de las intervenciones (donde la investigación formativa es un medio y un fin), esto implica un reto afianzar aprendizajes de tal complejidad desde el entorno virtual; más aún, ante el contexto educativo en pandemia y la exigencia de adaptación en los recursos de facilitación por parte del docente.

Los efectos del aprendizaje virtual en la asimilación de competencias y satisfacción con las ECs, se ha abordado en distintos contextos, como: el reflejo relacional del desempeño innovador del docente entre lo que cabe mencionar, los aprendizajes percibidos y satisfacción de universitarios chinos (Wang et al., 2021); asimismo, la influencia del diseño de la asignatura y la interacción entre los estudiantes como predictores del aprendizaje efectivo; sumado a la calidad de la interacción docente–alumno como determinante en el propósito de aprender y la satisfacción del estudiante respecto al proceso educativo (Tsang et al., 2021); en estudiantes alemanes se corroboró que tanto las expectativas como las emociones positivas hacia la EC, corresponden: al valor, la utilidad y el nivel de logro alcanzado (Berweger et al., 2021); en estudiantes rusos, la percepción del aprendizaje virtual influye en el estado psíquico del alumno y el fomento de un ambiente social equilibrado, favorece su experiencia subjetiva que motiva y da sentido al aprendizaje (Kazakova et al., 2021). En universitarios austriacos, el compromiso académico se asocia al docente en su perfil, credibilidad, calidad de retroalimentación, y estilo de comunicación (durante la ejecución de la EC), e incrementa la sostenibilidad de los productos de aprendizaje (Amerstorfer & Freiin von Münster-Kistner, 2021); y en estudiantes turcos,

la percepción de aprendizajes fue más favorable en el primer año de carrera, a diferencia que años superiores ante las limitaciones para el desarrollo de actividades prácticas (Şavkin et al., 2021).

En este sentido, son valiosas las evidencias de adquisición de aprendizajes ante las condiciones de la nueva normalidad educativa y la alta demanda en adquisición de comportamientos adaptativos (Urzúa et al., 2020); por ende, de conocer la percepción de aprendizajes del estudiante que participa de una EC que implica proponer, ejecutar y evaluar procesos psicoeducativos mediante medios virtuales a una comunidad determinada es de gran importancia ya que permite validar de forma simultánea las estrategias del Aprendizaje Basado en Problemas (PBL), el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y Aprendizaje-Servicio (ApS); adicionalmente, valorar el acompañamiento docente (Lobos et al., 2021); y la estimulación de autodeterminación que media del aprendizaje virtual (Shah et al., 2021).

Desde el enfoque de competencias, la valoración subjetiva del alumnado permite conocer la relevancia de sus logros (Cuadra-Martínez et al., 2018; García, 2011), más aún en el campo de la salud mental, porque requiere un compromiso individual, vinculante y subjetivo con la responsabilidad social (Cobo-Rendón et al., 2020), un proceso de enseñanza-aprendizaje que ofrece un servicio de calidad hacia la comunidad (Mendoza et al., 2013; Del Valle, 2018).

Las instituciones de educación superior tienen la misión de formalizar sus políticas, modelos formativos y estrategias de enseñanza – aprendizaje para promover acciones de Responsabilidad Social (RS) (Severino-González et al., 2023) como parte de los objetivos educativos que trascienden las expectativas y proyectos del propio estudiante; quien, además de adquirir conocimientos especializados deberá asumir una conducta socialmente responsable; aunque, en muchos casos esto no garantice su intención prosocial (Noguera et al., 2014^a); por lo cual, es importante investigar respecto a las perspectivas de los diversos de interés (Erro-Salcido et al., 2023). Una estrategia para fortalecer la RS, es la implementación de actividades educativas que implican el ApS, con resultados favorables en su desempeño; como en la experiencia estudiantes de farmacia sudafricanos que asumieron el diagnóstico comunitario de TBC (Adeola et al., 2021); al igual que en estudiantes ecuatorianos de postgrado en actividades de abordaje psicosocial (Candela-Soto et al., 2021), y en el caso de estudiantes españoles, quienes

incrementaron su responsabilidad social gracias al ApS (Paredes et al., 2021); y en estudiantes chilenos existe percepción favorable a la metodología del ABP, desde el contexto clínico, considerando de alta influencia el rol del docente, los equipos de trabajo y el clima social durante el proceso de asesoría (Sepulveda et al., 2021).

El presente estudio tuvo el objeto: a) describir los niveles de aprendizaje percibido en una EC virtual de intervención psicológica, investigación formativa y responsabilidad social en estudiantes universitarios (en general y según sus dimensiones), según el modelo de Aguirre y Tantalean (2021); b) comparar el aprendizaje percibido de los estudiantes según cuatro criterios sociodemográficos, para la variable en general como para sus dimensiones: asignatura, rol docente, aprendizaje actitudinal, aprendizaje conceptual y aprendizaje procedimental; c) identificar las cualidades que los estudiantes identifican en función a la EC tales como: habilidades reforzadas, aptitudes logradas, su experiencia personal y recomendaciones para la asignatura.

Investigar esta valoración de modo diferencial y comparativo focaliza los factores que influyen el éxito de la EC, en contraste con la generalización difusa y limitada de las variables influyentes, significativas y relevantes involucradas en el aprovechamiento de la EC, de forma global y dimensional (Hewitt & Barrero, 2012; Pérez, 2002; Recio y Cabero, 2005; Quevedo et al., 2020; Solbes, 2009), donde la valoración que se atribuye al docente, complementa el proceso en el que el estudiante es individuo protagonista de su propio aprendizaje (Alonso, 2019; Clavijo-Cáceres y Balaguera-Rodríguez, 2020). Desde el aspecto cualitativo la interacción didáctico-pedagógica de la EC posee una valoración interiorizada en el estudiante, donde las habilidades prácticas, los conocimientos semánticos y las tendencias actitudinales, permiten conocer los alcances valiosos, coherentes y sustanciales de la educación superior en el estudiante (Contreras y Urrutia, 2017; España y Viguera, 2021).

Aprendizaje Percibido (AP) en la Experiencia Curricular (EC)

El aprendizaje percibido se asienta en el valor subjetivo que le proporciona el estudiante a las ECs, que le adjudica significado y propósito para sus vivencias actuales y futuras; cuando la valoración es favorable, sugiere que la EC presenta características generadoras de valor. Garita (2017), sugiere la interdependencia de la subjetividad y la interacción en el proceso de aprendizaje para considerarse

significativo. Aguirre y Tantalean (2021), presentan un modelo para comprender el aprendizaje percibido desde la conformación de valoraciones a partir de las características de la asignatura, la función docente, y las competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales, un proceso basado en el PBL como hoja de ruta de los procesos formativos, por su capacidad propositiva y de acción (Gil-Galván et al., 2021), y el ABP respecto a la autoeficacia, satisfacción, utilidad y activación conductual de ejecución hacia el logro de objetivos (Alamri, 2021).

Las experiencias curriculares tienen diferentes objetivos y por ende actividades, materiales, tecnologías, didácticas, y evaluaciones específicas, hacia experiencias educativas y personales satisfactorias o insatisfactorias respecto al currículo (Álvarez et al., 2016; González-Contreras et al., 2019); conocer la percepción de aprendizajes de los estudiantes, provee a las instituciones de educación superior la capacidad para resolver los diferentes problemas educativos y administrativos (Fernández et al., 2007), considerar las variables motivacionales y vocacionales implicadas (Vergara, 2019), valorar el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TICs) dentro de las modalidades presenciales y virtuales (Valencia, 2014), como parte de la nueva normalidad formativa profesional. La EC dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación universitaria es fundamental, para la gestión académica en todos sus niveles, hacia la consecución de los conocimientos, habilidades y conductas implícitas en el aprendizaje efectivo (De la Fuente et al., 2012).

Responsabilidad Social (RS) en la Formación Profesional

El significado de la responsabilidad social se asocia al “deber” de las personas e instituciones, respecto a un accionar consciente, maduro, ético y moral, hacia la atención de las necesidades emergentes de la ciudadanía (Martí - Noguera & Martí - Vilar, 2015); desde la universidad la RS precisa la transferencia de capacidades y la dotación de servicios hacia la comunidad, como agente facilitador y dinámico en el proceso de enseñanza – aprendizaje, desde un enfoque transaccional y transformacional, con impactos significativos para los usuarios y los estudiantes involucrados en el proceso. La universidad como actor social valioso, eficiente, efectivo y cuidadoso con la expresión cultural de las comunidades, capaz de influir tanto en el ámbito público como en el privado (Zambrano et al., 2012).

Cada institución educativa administra y fomenta la implementación de la RS a la malla curricular de las carreras que ofrece; pero, requiere superar la valla de la conformidad que proporciona el registro de los resultados de gestión organizacional (cifras de usuarios atendidos, eficacia en los recursos); para incorporar la expresión más humana, sensible y transformacional de la universidad, (Noguera et al., 2014^b); condición que constituye un verdadero reto para las instituciones (Severino-González et al., 2023) y los docentes, en el proceso de vincular los conocimientos de cada asignatura a actividades generadoras de valor en la historia de la comunidad y en la vida del estudiante.

Método

Diseño: No experimental descriptivo-comparativo, de enfoque mixto-transversal (Hernández-Sampieri et al., 2014, Sánchez, 2019); puesto que, se realiza la medición única de la variable indicada al culminar el desarrollo la EC, cuyos datos se obtienen de forma numérica a partir de un instrumento validado y al paralelo se extrae las significaciones conceptuales y semánticas sobre la base de la opinión de los participantes.

Participantes: 277 estudiantes universitarios seleccionados de manera no probabilística e intencional, sin considerar el cálculo muestral, porque, el principal criterio de inclusión fue participar de una EC de diseño, implementación, ejecución y evaluación de intervenciones preventivas y promocionales de la salud mental, con enfoque de servicio a la comunidad. Dicha condición se cumplió en cinco aulas de décimo ciclo de Psicología en la especialidad clínica en una universidad pública, con 203 estudiantes (73%) y dos aulas de séptimo ciclo de una universidad privada, con 74 estudiantes (27%); considerando, 206 mujeres (74%) y 71 varones (26%); cuya edad fluctúa entre 19 a 48 años; de los cuales 129 (47%) estudia y 148 (53%) comparte sus estudios con una actividad laboral.

Respecto al tipo de universidad, se consideró una universidad privada accesible en sus costos educativos y modalidad de ingreso, donde el proceso de selección del estudiante depende de su adaptación a las exigencias de la educación superior y la EC en mención tiene actividades formalizadas en la Dirección de Responsabilidad Social; a diferencia de la universidad pública, cuyo tamizaje es más riguroso para la admisión del estudiante, presenta mayor de exigencia académica y la ejecución de la EC en RS corresponde a una iniciativa docente desde la metodología del aprendizaje

en servicio. Asimismo, los estudiantes de universidad pública focalizaron su producto de aprendizaje en universitarios y los estudiantes de universidad privada en niños y padres de familia.

Instrumentos: Ficha sociodemográficos, en la que se consideró los datos de identificación del estudiante y condiciones de edad, sexo, universidad de origen y situación ocupacional, los que sirvieron para el análisis comparativo de las dimensiones del aprendizaje percibido.

Escala de Aprendizajes Percibidos en la Experiencia Curricular: Programas de Intervención en Psicología (Aguirre y Tantalean, 2021), instrumento de 32 reactivos distribuido en las dimensiones de valoración de la Experiencia Curricular (VEC), valoración del docente (VD), aprendizaje actitudinal (AA), aprendizaje conceptual (AC) y aprendizaje procedimental (AP); el instrumento fue sometido a validación por criterio de jueces con V de Aiken total de .96 y según dimensiones puntaje V= de .93 a 1.00; presenta elevada correlación ítem test entre .56 a .81; y fiabilidad $\alpha=.908$ para VEC, $\alpha=.944$ en VD, $\alpha=.861$ en AA, $\alpha=.880$ para AC y $\alpha=.909$ para el AP procedimental. Posteriormente se examinó los modelos de medida y estructural, por medio del Análisis Factorial Confirmatorio, denotando un adecuado ajuste al modelo de 5 factores, con GFI=.999, CFI= 1.00, TLI=1.00, NNFI=1.00, RMSEA=.00, SRMR=.065, RMR =.037, asimismo, se observa cargas factoriales $>.57$ y covarianzas de .60 a .95 (en todos los reactivos).

Procedimiento: Al culminar el desarrollo de la EC con la exposición de los resultados de aprendizaje de la asignatura, se procedió con la evaluación de los participantes mediante de un formulario virtual; en el cual, se incorporó un consentimiento informado, la encuesta sociodemográfica y la de Aprendizajes Percibidos en la Experiencia Curricular: Programas de Intervención en Psicología.

Análisis de datos: inicialmente se desarrolló un análisis de distribución de frecuencias y porcentajes, previa extracción de los baremos para la identificación de los niveles en la percepción de aprendizajes (en general y según sus dimensiones); se determinó la distribución de los datos mediante la prueba de Shapiro-Wilk ($p<.001$), con resultados que dan soporte al uso de la prueba no paramétrica de U de Mann-Whitney para los análisis descriptivos – comparativos, considerando el uso del estadístico SPSS 26; en el caso del análisis cualitativo

se desarrolló un proceso de síntesis de las respuestas de los participantes a las tres preguntas propuestas.

Resultados

Descripción de los niveles de aprendizaje percibidos

Respecto al aprendizaje percibido de los estudiantes, en general y según sus dimensiones, se observa el predominio de la valoración alta del 49% al 70% con mayor énfasis respecto a la valoración docente y la valoración de la experiencia curricular. Ver Tabla 1.

Comparación cuantitativa de la percepción de aprendizajes

El análisis comparativo según sexo refiere la inexistencia de diferencias significativas respecto a los aprendizajes percibidos por los estudiantes, tanto en general y por dimensiones ($U = 6982,500 - 7869,500$, $p = .332 - .993$), ver Tabla 2.

En función, a los aprendizajes percibidos por los estudiantes, tanto en general como por dimensiones según rango de edad, no refleja diferencias estadísticamente en ninguno de los aspectos evaluados ($U = 9084.000 - 9543.000$, $p = 0.524 - 0.911$), ver Tabla 3.

Respecto a los aprendizajes percibidos por los estudiantes, tanto en general como por dimensiones según la condición ocupacional del estudiante, no se percibe diferencias estadísticamente significativas por criterio de grupo ($U = 9850.500 - 10497.000$, $p = 0.147 - 0.642$), ver Tabla 4.

Para los aprendizajes percibidos por los estudiantes, tanto en general como por dimensiones según el tipo de universidad (pública o privada), se identifican diferencias estadísticamente significativas respecto a la valoración general de aprendizajes, a favor de la universidad privada ($U = 9414.000$, $p = 0.001^{**}$), ver Tabla 5.

Tabla 1

Descripción de los niveles de aprendizajes percibidos [general y por dimensiones] (n=277)

Nivel de valoración	Valoración de la EC		Valoración docente		Valoración A. Actitudinal		Valoración A. Conceptual		Valoración A. Procedimental		Valoración de A. General	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Alto	179	64.6%	196	70.8%	136	49.1%	145	52.3%	152	54.9%	75	27.1%
Promedio alto	77	27.8%	61	22.0%	93	33.6%	96	34.7%	91	32.9%	108	39.0%
Promedio	18	6.5%	12	4.3%	36	13.0%	19	6.9%	21	7.6%	60	21.7%
Promedio bajo	2	0.7%	4	1.4%	7	2.5%	6	2.2%	4	1.4%	22	7.9%
Baja	1	0.4%	4	1.4%	5	1.8%	11	4.0%	9	3.2%	12	4.3%
Total	277	100%	277	100%	277	100%	277	100%	277	100%	277	100%

* $p \leq 0.05$

Tabla 2

Comparación de los aprendizajes percibidos (General - Dimensiones), según sexo (n=277)

Criterio	Grupo	n	Rango	U	P
Valoración de A. General	Femenino	206	137.40	6982.500	0.570
	Masculino	71	143.65		
Valoración de la EC	Femenino	206	141.13	7752.000	0.446
	Masculino	71	132.82		
Valoración docente	Femenino	206	139.02	7317.500	0.993
	Masculino	71	138.94		
Valoración A. Actitudinal	Femenino	206	141.70	7869.500	0.332
	Masculino	71	131.16		
Valoración A. Conceptual	Femenino	206	140.78	7680.500	0.518
	Masculino	71	133.82		
Valoración A. Procedimental	Femenino	206	140.28	7577.500	0.645
	Masculino	71	135.27		

* $p \leq 0.05$

Tabla 3

Comparación de los aprendizajes percibidos (General - Dimensiones), según edad (n=277)

Criterio	Grupo	n	Rango	U	P
Valoración de A. General	De 19 a 24	168	138.71	9429.000	0.675
	De 25 a más	109	139.45		
Valoración de la EC	De 19 a 24	168	136.88	9512.000	0.581
	De 25 a más	109	142.27		
Valoración docente	De 19 a 24	168	136.69	9543.000	0.524
	De 25 a más	109	142.56		
Valoración A. Actitudinal	De 19 a 24	168	139.43	9084.000	0.911
	De 25 a más	109	138.34		
Valoración A. Conceptual	De 19 a 24	168	137.55	9399.00	0.702
	De 25 a más	109	141.23		
Valoración A. Procedimental	De 19 a 24	168	138.71	9205.500	0.939
	De 25 a más	109	139.45		

* $p \leq 0.05$

Tabla 4

Comparación de los aprendizajes percibidos (General - Dimensiones), según condición ocupacional (n=277)

Criterio	Grupo	n	Rango	U	P
Valoración de A. General	Estudia	129	134.53	10122.500	0.386
	Trabaja y estudia	148	142.90		
Valoración de la EC	Estudia	129	135.90	9946.500	0.543
	Trabaja y estudia	148	141.71		
Valoración docente	Estudia	129	134.26	10157.500	0.325
	Trabaja y estudia	148	143.13		
Valoración A. Actitudinal	Estudia	129	136.64	9850.500	0.642
	Trabaja y estudia	148	141.06		
Valoración A. Conceptual	Estudia	129	131.76	10480.000	0.150
	Trabaja y estudia	148	145.31		
Valoración A. Procedimental	Estudia	129	131.63	10497.000	0.147
	Trabaja y estudia	148	145.43		

* $p \leq 0.05$

Tabla 5

Comparación de los aprendizajes percibidos (General - Dimensiones), según tipo de universidad (n=277)

Criterio	Grupo	n	Rango	U	P
Valoración de A. General	Pública	203	129.63	9414.000	0.001**
	Privada	74	164.72		
Valoración de la EC	Pública	203	134.66	8391.500	0.131
	Privada	74	150.90		
Valoración docente	Pública	203	134.04	8517.00	0.068
	Privada	74	152.59		
Valoración A. Actitudinal	Pública	203	133.59	8608.500	0.059
	Privada	74	153.83		
Valoración A. Conceptual	Pública	203	134.91	8341.000	0.150
	Privada	74	150.22		
Valoración A. Procedimental	Pública	203	134.66	8391.500	0.130
	Privada	74	150.90		

* $p \leq 0.05$

En tal sentido, el análisis comparativo lleva a la conclusión de que solo se manifiesten diferencias

significativas respecto al tipo de universidad, para la variable general.

Descripción cualitativa de las apreciaciones de los participantes de la EC

El proceso de evaluación cualitativa favoreció el recuento de habilidades que los estudiantes consideran reforzadas gracias su participación en la EC; los resultados del análisis implican el fortalecimiento de la creatividad y habilidades blandas en el 41.3% de los participantes, ver Figura 1.

Del mismo modo, el análisis de las aptitudes incorporadas durante el desarrollo de la EC, favorecen

con mayor recuento porcentual a la adquisición de liderazgo y el desarrollo de aprendizajes teóricos y prácticos (Aprendizaje T/P) al 42.6% entre ambas, ver Figura 2.

Asimismo, los participantes refirieron su experiencia personal respecto a la EC, favoreciendo un mayor recuento porcentual en función al término satisfacción, con un 63.25% de estudiantes, ver Figura 3.

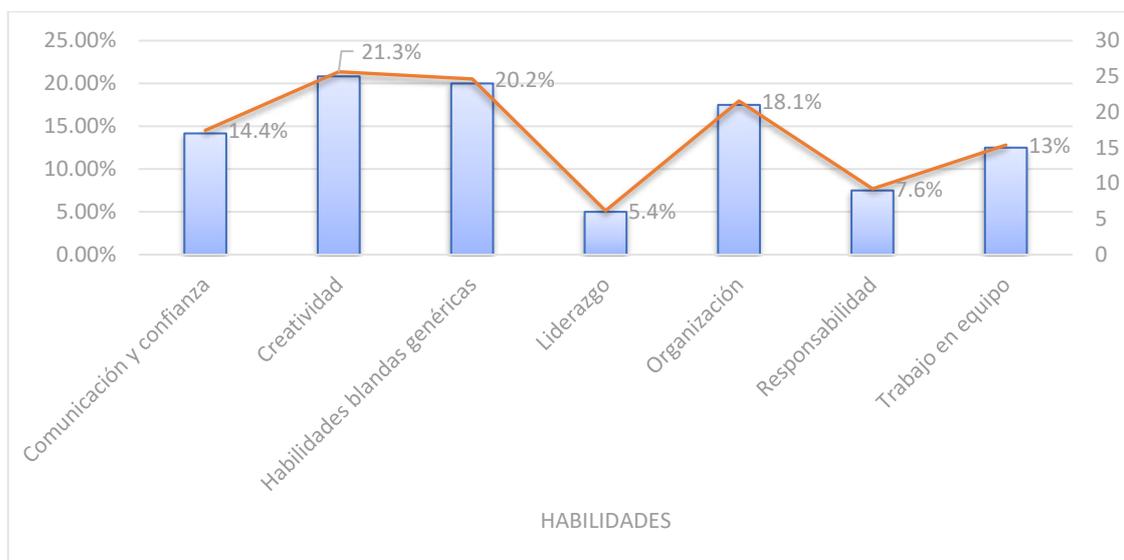


Figura 1. Habilidades reforzadas por los participantes del curso (n=277)

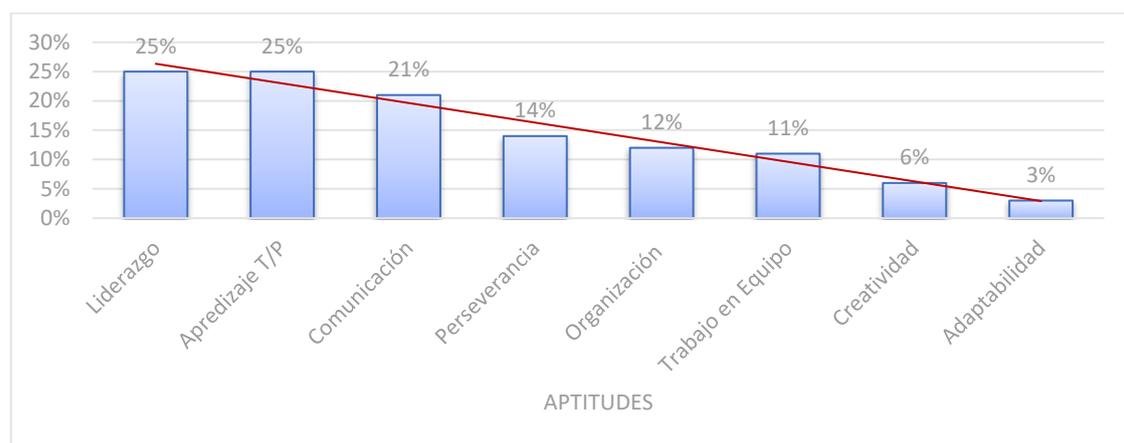


Figura 2. Aptitudes logradas por los participantes del curso(n=277)

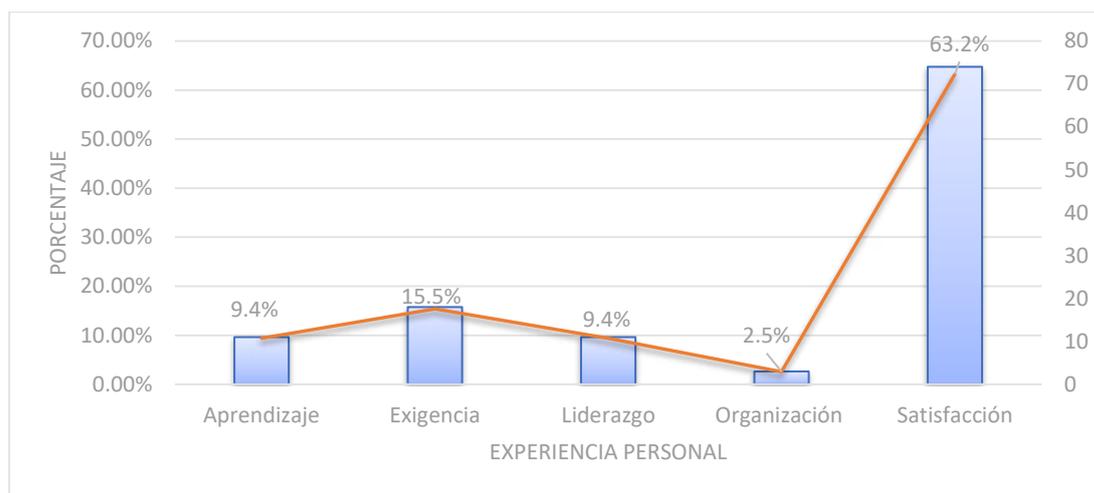


Figura 3. Experiencia personal referida de los participantes del curso (n=277)

Discusión

El presente estudio indica una valoración alta de la EC de Intervención Psicológica, investigación formativa y responsabilidad social (desde el aspecto descriptivo), tales resultados similares en universitarios chinos (Wang et al., 2021 y Tsang et al., 2021), alemanes (Berweger et al., 2021), rusos (Kazakova et al., 2021) y austriacos (Amerstorfer & Frein von Münster-Kistner, 2021); así como una apreciación similar en las dimensiones de valoración del docente, valoración estructural del curso, los aprendizajes procedimental, conceptual y actitudinal, que implica un impacto positivo en el proceso formativo de los estudiantes.

Respecto al sexo, se destaca que la percepción de aprendizajes respecto a una EC es indistinta en hombres y mujeres, estos resultados fortalecen con los hallazgos de Fernández-Pascual et al. (2013), Surdez et al. (2018), Turpo-Gebera et al. (2019), Valencia (2014), Carranza y Caldera (2018), Álvarez-Vaz y Vernazza (2013), Bullón (2007), Sandoval et al. (2016), Pérez, Martínez y Martínez (2015), Domínguez-Lara y Campos-Uscanga (2017), El Ansari (2011), Arias y Flores (2005), Gavin-Chocano et al. (2021), González-Peiteado et al. (2017), Maquilón et al. (2013), Tacca et al. (2019); Sandoval et al., 2016). Asimismo, González-Peiteado et al. (2017) y Peña et al. (2019), reportan la inexistencia de diferencias significativas en el factor conceptual y del contenido curricular de las experiencias educativas. Asimismo, González-Peiteado et al. (2017) y Peña et al. (2019), reportan que no existen diferencias para el factor conceptual y el factor de contenido curricular entre hombres y mujeres; sin embargo, Martínez-González et al. (2012), Tacca et al. (2020), determinan diferencias en este sentido a favor de los estudiantes varones. En función, a la percepción de la valoración docente,

la literatura no evidencia diferencias significativas (Peralta, Surdez y García, 2020; González-Peiteado et al., 2017), más algunos estudios favorecen la percepción del sexo masculino (Martínez-González et al., 2012) y otras resaltan al sexo femenino (Valencia, 2014).

En lo que concierne al rango de edad, la inexistencia significativa de diferencias se contrapone a estudios, donde la predisposición es favorable a estudiantes de mayor edad (Carranza y Caldera 2018; González-Peiteado et al., 2017; Tacca et al., 2020); basado en la progresión del ascenso natural de la edad cronológica (Almerich et al., 2005; Díaz, 2006; Piaget, 1977), donde los años incrementan saberes, destrezas y actitudes acordes al ejercicio profesional (Moratalla, 2005); para la adquisición de más conocimientos en cantidad y calidad (Armas et al., 2008; Casanova et al., 2004), que incluye aprendizajes actitudinales y conceptuales acumulativos que potencian la valoración personal (Arroyo-Lucas et al., 2018; Ordaz y González, 2019). En contraste con resultados que implican mayores conocimientos a menor edad (Bullón, 2007; Pérez et al., 2015), en especial en EC centradas en el deporte y la educación física (Peña et al., 2019). Esta variable en función a la valoración docente, para Peralta et al. (2020) no presenta diferencias significativas, contrario al estudio de González-Peiteado et al. (2017) donde las diferencias favorecen a los estudiantes mayores, sin embargo, las investigaciones para este factor son escasas y poco definitorias.

Sobre las variables situación ocupacional y tipo de universidad no se indican diferencias significativas respecto a los factores de la percepción de aprendizajes, pero si respecto a la variable en general donde los estudiantes de la universidad privada reportan un mayor puntaje; en este sentido no se presenta estudios

de contraste, más se puede observar las condiciones del desarrollo de actividades que se diferenciaron respecto al tipo de población objetivo y las exigencias del producto final que fue mayor para la universidad pública.

Respecto a la valoración cualitativa de habilidades reforzadas, aptitudes logradas y la identificación de la experiencia personal, no se hallan investigaciones que hagan uso de estas interrogantes; más se tiene en cuenta que estos resultados se orientan a explicaciones contextuales y circunstanciales del estudiante frente a la EC (Figuera y Torrado, 2013), en las que las propias experiencias y vivencias percibidas dentro de los cursos, aulas, asignaciones e interacciones entre pares conducen a los estudiantes a valorar de una forma u otra los contenidos y el cómo se imparten (Pennington et al., 2018), donde la universidad trasciende lo académico, y constituye un entorno vivencial, con experiencias valiosas a nivel cognitivo, emocional y personal (Torcomian, 2016; Zavala-Guirado et al., 2018). Asimismo, la gestión, organización y formalidad de las asignaturas y los servicios académicos, también influyen en la satisfacción y valoración de las asignaturas, donde el currículo se impone a la experiencia misma (Damas y Oliva, 2017); un último hecho, es la implicación de productos académicos con actividades de responsabilidad social (con la ejecución de servicios profesionales en la comunidad), promueve la certeza de capacidad del estudiante en la elaboración y ejecución de propuestas generadoras de valor en sí y para sí; hacia una formación superior integral que combine los criterios de calidad y los valores humanos, tan necesarios para generar aportes sostenibles en el desarrollo social (Noguera et al., 2014^b).

Las limitaciones del estudio se focalizan en la dificultad para desarrollar un muestreo probabilístico y aleatorio, ante la limitada cantidad de estudiantes que participaron en la experiencia curricular bajo una metodología activa y de alto impacto social; asimismo, la falta de acceso para la evaluación de los participantes que llevaron la EC con otros docentes no permitió un análisis comparativo entre las diferentes metodologías para su ejecución.

Conclusiones

En este sentido, se concluye que: a) predomina una valoración promedio alta de aprendizajes percibidos en una EC virtual de intervención psicológica, investigación formativa y responsabilidad social, y una valoración alta respecto las cinco dimensiones del aprendizaje percibido; b) Existen diferencias

significativas en el criterio universidad de origen para la valoración general de la EC, a favor de los alumnos de universidad privada, a diferencia de, los criterios de sexo, edad, situación ocupacional y universidad de origen, resultado similar para las dimensiones del aprendizaje percibido; c) en el aspecto cualitativo los participantes de la EC Consideran el reforzamiento de habilidades de creatividad, habilidades blandas y capacidad de organización; asimismo, refieren la adquisición de aptitudes asociadas a aprendizajes tóricos – prácticos, liderazgo y comunicación y asocian su experiencia personal con los términos de satisfacción y exigencia.

Por lo cual, se recomienda contrastar estudios similares según el área de formación profesional, asimismo, promover futuras que superen las limitaciones del presente estudio, utilizando metodologías experimentales que controlen variables secundarias, o mixtas de evaluación subjetiva o fenomenológica. Finalmente, sea presencial, virtual o mixto el modo en el que se adquiere las competencias, estas fortalezcan la tríada de *Incorporación de contenidos - investigación formativa - responsabilidad social*.

Referencias

- Adeola, A., Coetzee, R., Van Huyssteen, M. & Bheekie, A. (2021). Service learning in pharmacy: implementation of tuberculosis screening by second-year pharmacy students in primary health care facilities in Cape Town, South Africa. *Pharmacy Education*, 21, 203-215. <https://doi.org/10.46542/pe.2021.211.203215>
- Alamri, M. (2021). Using blended project-based learning for students' behavioral intention to use and academic achievement in higher education. *Education Sciences*, 11(5), 207. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci11050207>
- Almerich, G., Suárez-Rodríguez, J., Orellana, N., Belloch, C. & Gastaldo, I. (2005). Diferencias de los conocimientos de los recursos tecnológicos en profesores a partir del género, edad y tipo de centro. *RELIEVE-Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 11(2). DOI: <https://doi.org/10.7203/relieve.11.2.4252>
- Alonso, P. (2019). El perfil del buen docente universitario según la valoración de alumnos de Magisterio y Psicopedagogía. *Perfiles educativos*, 41(164), 65-81. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.58906>

- Álvarez, J., Chaparro, E. & Reyes, D. (2015). Estudio de la Satisfacción de los Estudiantes con los Servicios Educativos brindados por Instituciones de Educación Superior del Valle de Toluca. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(2), 5-26. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2788>
- Álvarez-Vaz, R. & Vernazza, E. (2013). *Aplicación de los modelos de ecuaciones estructurales para el estudio de la satisfacción estudiantil en los cursos superiores de FCCEE*. [Documento de trabajo, Universidad de la República de Uruguay]. https://iesta.fcea.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2020/10/RJA_RA_EV_2013.pdf
- Amerstorfer, C. & Freiin von Münster-Kistner, C. (2021). Student Perceptions of Academic Engagement and Student-Teacher Relationships in Problem-Based Learning. *Frontiers in psychology*, 12:713057. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.713057>
- Arias, F. & Flores, Ma. A. (2005). La satisfacción de los estudiantes con su carrera y su relación con el promedio y el sexo. El caso de la carrera de contaduría de la Universidad Veracruzana en Nogales, Veracruz. *Hitos de Ciencias Económico Administrativas*, 11(29), 9-14. <https://revistas.ujat.mx/index.php/hitos/article/view/4381>
- Armas, J., Carrasco, M. & Ángel, S. (2008). Los Factores de progresión del deterioro cognitivo leve a la Enfermedad de Alzheimer. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 7(4), 1-15. <http://scielo.sld.cu/pdf/rhcm/v7n4/rhcm20408.pdf>
- Arroyo-Lucas, S., Vásquez-Cruz, R., Martínez-Becerril, M. & Nájera-Ortiz, M. (2018). Patrones funcionales: una experiencia en el camino de la construcción del conocimiento. *Revista Mexicana de Enfermería*, 6, 97-102. <https://www.incmnsz.mx/2018/RevistaEnfermeria/RevistaEnfermeria-2018-3.pdf>
- Berweger, B., Born, S. & Dietrich, J. (2022). Expectancy-value appraisals and achievement emotions in an online learning environment: Within-and between-person relationships. *Learning and Instruction*, 77, 101546. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101546>
- Bernal, J., Lauretti, P. & Agreda, M. (2016). Satisfacción académica en estudiantes de la Facultad de Ingeniería de la Universidad del Zulia. *Multiciencias*, 16(3), 301-309. <https://www.redalyc.org/journal/904/90453464009/html/#:~:text=Se%20encontr%C3%B3%20que%2C%20de%20los,resultados%20de%20las%20preguntas%20anteriores>
- Bullón, S. (2007). *La satisfacción estudiantil con la calidad educativa de la universidad*. [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP)]. Repositorio PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/620>
- Candela-Soto, P.; Sánchez-Pérez, M. & Ávila-Francés, M. (2021). Aprendizaje-servicio en la enseñanza de la Sociología a futuros docentes. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 16(1), 38-50. DOI: <https://doi.org/10.17163/alt.v16n1.2021.03>
- Carranza, M. & Caldera, J. (2018). Percepción de los Estudiantes sobre el Aprendizaje Significativo y Estrategias de Enseñanza en el Blended Learning. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(1). <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.1.005>
- Casanova, P., Casanova, P. & Casanova, C. (2004). Deterioro cognitivo en la tercera edad. *Revista cubana de medicina general integral*, 20(5), 5-6. <http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sciarttext&pid=S0864-21252004000500012>
- Mendoza, A., Martínez, O.; Zamora, E. & Sierra, M. (2013). Formación del valor responsabilidad y humanismo, un imperativo para el trabajador de la salud mental. *Revista Cubana de Tecnología de la Salud*, 4(1). <https://www.medigraphic.com/pdfs/revcubtecsal/cts-2013/cts131h.pdf>
- Clavijo-Cáceres, D. & Balaguera-Rodríguez, A. (2020). La calidad y la docencia universitaria: algunos criterios para su valoración. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 11(1), 127-139. <https://doi.org/10.19053/20278306.v11.n1.2020.11688>
- Cobo-Rendón, R., Vega-Valenzuela, A. & García-Álvarez, D. (2020). Consideraciones institucionales sobre la Salud Mental en estudiantes universitarios durante la pandemia de

- Covid-19. *CienciAmérica*, 9(2), 277-284. <https://doi.org/10.33210/ca.v9i2.322>
- Contreras, O. & Urrutia, M. E. (2017). Trascendencia de un programa de posgrado en sus egresados. *Revista iberoamericana de educación*, 74(1), 59-74. <https://doi.org/10.35362/rie741626>
- Cuadra-Martínez, D., Castro, P. & Julia, M. (2018). Tres saberes en la formación profesional por competencias: integración de teorías subjetivas, profesionales y científicas. *Formación universitaria*, 11(5), 19-30. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000500019>
- Damas, G. & Oliva, J. (2017). *Gestión educativa institucional y la satisfacción de los estudiantes en las instituciones educativas de la Ugel N° 01, distrito San Juan de Miraflores, Lima, 2015*. [Tesis de doctorado, Universidad César Vallejo (UCV)]. Repositorio UCV. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/4884>
- De la Fuente, J., Pichardo, M., Justicia, F. & Berbén, A. (2008). Enfoques de aprendizaje, autorregulación y rendimiento en tres universidades europeas. *Psicothema*, 20(4), 705-711. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72720430.pdf>
- Del Valle, J. (2018). La intervención del psicólogo en los servicios sociales de familia e infancia: evolución y retos actuales. *Papeles del Psicólogo*, 39(2), 104-112. <https://www.redalyc.org/journal/778/77855949004/html/>
- Díaz, J. F. (2006). Perspectiva temporal futura y ciclo vital. *Anales de Psicología*, 22(1), 52-59. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/26281/25511>
- Dominguez-Lara, S. & Campos-Uscanga, Y. (2017). Influencia de la satisfacción con los estudios sobre la procrastinación académica en estudiantes de psicología: un estudio preliminar. *Liberabit*, 23(1), 123-135. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2017.v23n1.09>
- El Ansari, W. (2011). Factors associated with students' satisfaction with their educational experiences, and their module grades: Survey findings from the United Kingdom. *Educational Research*, 2(11), 1637-1647. <https://www.interestjournals.org/abstract/factors-associated-with-students-satisfaction-with-their-educational-experiences-and-their-module-grades-survey-findings-17452.html>
- España, Y. & Viguera, J. (2021). La planificación curricular en innovación: elemento imprescindible en el proceso educativo. *Revista Cubana de Educación Superior*, 40(1). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142021000100017
- Erro-Salcido, L. F., Ganga-Contreras, F., Cárdenas, G. M. C., & Mendivil-Valdez, Y. (2023). Producción científica sobre la responsabilidad social universitaria en Iberoamérica: Un análisis bibliométrico. *Interciencia*, 48(9), 440-448. https://www.interciencia.net/wp-content/uploads/2023/10/01_6983_A_Ganga_v48n9_a_sustituir.pdf
- Fernández, E., Fernández, S., Álvarez, A. & Martínez, P. (2007). Éxito académico y satisfacción de los estudiantes con la enseñanza universitaria. *RELIEVE*, 13(2), 203-214. http://www.uv.es/RELIEVE/v13n2/RELIEVEv13n2_4.htm
- Fernández-Pascual, M. D., Ferrer-Cascales, R. & Reig-Ferrer, A. (2013). Entornos virtuales: predicción de la satisfacción en contexto universitario. *Revista de Medios y Educación*, 43(1). <http://www.redalyc.org/pdf/368/36828074013.pdf>
- Figuera, P. & Torrado, M. (2013). El contexto académico como factor diferenciador en la transición a la universidad. *Revista Contrapontos*, 13(1), 33-41. <https://doi.org/10.14210/contrapontos.v13n1.p33-41>
- García, J. (2011). Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 11(3), 1-24. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44722178014.pdf>
- García, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 9-32. DOI: <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
- Gavin-Chocano, O., Molero, D. & García-Martínez, I. (2021). Early Education Care from Its Practitioners to Achieve Sustainability. *Sustainability*, 13(6), 3396. <https://doi.org/10.3390/sul13063396>

- Gil-Galván, R., Martín-Espinosa, I. & Gil-Galván, F. (2021). Percepciones de los estudiantes universitarios sobre las competencias adquiridas mediante el aprendizaje basado en problemas. *Educación XXI*, 24(1), 272-295. <https://doi.org/10.5944/educxx1.26800>
- González-Contreras, A., Pérez-Villalobos, C., Hechenleitner, M., Vaccarezza-Garrido, G., & Toirkens-Niklitschek, J. (2019). Satisfacción académica y prácticas pedagógicas percibidas por estudiantes de salud de Chile. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 22(3), 103-107. <https://dx.doi.org/10.33588/fem.223.992>
- González-Peiteado, M., Pino-Juste, M. & Penado, M. (2017). Estudio de la satisfacción percibida por los estudiantes de la UNED con su vida universitaria. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(1), 243-260. <https://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/16377>
- Granizo, L., Procel, C.; Torres, R. & Granizo, S. (2018). Asociación entre la carrera que cursan, el nivel de satisfacción académica, el nivel de estrés percibido y el sexo en un grupo de estudiantes de pregrado. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 3(23), 1-19. <https://dilemascontemporaneoseducacionpolitica.yvalores.com/index.php/dilemas/article/view/146>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. & Baptista-Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación (Vol. 4, pp. 310-386). México: McGraw-Hill Interamericana. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Hewitt, N. & Barrero, F. (2012). The Integration of Knowledge: A Curriculum Proposal for Training in Research In Higher Education. *Psychologia. Avances de la Disciplina*, 6(1), 137-145. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1900-23862012000100011&lng=en&nrm=iso&tlng=en
- Kazakova, E. I., Kondrakova, I. E., & Proekt, Y. L. (2021). Transition to emergency distance learning amid covid-19 pandemic through the lens of students' subjective experience of the transforming university learning environment. *Obrazovanie I Nauka-Education and Science*, 23(8), 111-146. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-8-111-146>
- Lobos, K., Cobo-Rendón, R., Mella-Norambuena, J., Maldonado-Trapp, A., Fernández, C. & Bruna, C. (2021). Expectativas y experiencias con la educación en línea durante la pandemia de COVID-19 en estudiantes universitarios. *Fronteras en Psicología*, 12:815564. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.815564>
- Noguera, J. J. M., Martí-Vilar, M., & Almerich, G. (2014^a). Responsabilidad social universitaria: influencia de valores y empatía en la autoatribución de comportamientos socialmente responsables. *Revista latinoamericana de psicología*, 46(3), 160-168. [https://doi.org/10.1016/S0120-0534\(14\)70019-6](https://doi.org/10.1016/S0120-0534(14)70019-6)
- Noguera, J. M., Moncayo, J. E., & Martí-Vilar, M. (2014^b). Revisión de propuestas metodológicas para evaluar la responsabilidad social universitaria. *Revista digital de investigación en docencia universitaria*, 77-94. <https://doi.org/10.19083/ridu.8.364>
- Maquilón, J., Mirete, A., García, F. & Hernández, F. (2013). Valoración de las TIC por los estudiantes universitarios y su relación con los enfoques de aprendizaje. *Revista de investigación educativa*, 31(2), 554-554. <https://doi.org/10.6018/rie.31.2.151891>
- Martínez-González, A., Martínez-Stack, J., Buquet-Corneto, A., Díaz-Bravo, P. & Sánchez-Mendiola, M. (2012). Satisfacción de los estudiantes de medicina con el desempeño de sus docentes: género y situaciones de enseñanza. *Investigación en educación médica*, 1(2), 64-74. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-50572012000200004&script=sci_abstract
- Martí-Noguera, J.J. y Martí-Vilar, M. (2015). La psicología en el desarrollo de la Responsabilidad Social en las Universidades. Aprendizajes desde Iberoamérica. *Responsabilidad social: perspectivas para la acción en Colombia*. 1(1), 12-32. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.2079.0649>
- Moratalla, A. (2005). Ética de las profesiones y formación universitaria: tres modelos de responsabilidad profesional. *Revista de Fomento Social*, 237(60), 39-55. <https://doi.org/10.32418/rfs.2005.237.2242>
- Ordaz, T. & González, J. (2019). Valoración de estrategias de construcción del conocimiento en los entornos

personales de aprendizaje. *Apertura*, 11(2), 6-21. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-61802019000200006

- Paredes, D. & Guillen-Gamez, F. (2021). Aprendizaje-Servicio y responsabilidad social del estudiantado universitario: un estudio con métodos univariantes y correlacionales. *Aula abierta*, 50(1), 515-524. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.1.2021.515-524>
- Pennington, Ch., Bates, E., Kaye, L. & Bolam, L. (2018). Transitioning in higher education: an exploration of psychological and contextual factors affecting student satisfaction. *Journal of Further and Higher Education*, 42(5), 596-607. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1302563>
- Peña, S., Toro, S., Osses, S., Pachón, J. & Hernández-Mosqueira, C. (2019). La Dimensión Conceptual del Conocimiento en Educación Física: Un estudio Binacional. *Retos*, 35, 170-175. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i35.63164>
- Peralta, E., Surdez, E. & García, J. (2020). Validación de modelo de medición de satisfacción estudiantil universitaria con los servicios académicos recibidos. *Investigación Operacional*, 41(3), 472-483. <https://rev-inv-ope.pantheonsorbonne.fr/sites/default/files/inline-files/41320-16.pdf>
- Pérez, F., Martínez, P. & Martínez, M. (2015). Satisfacción del estudiante universitario con la tutoría. Diseño y validación de un instrumento de medida. *Estudios sobre educación*, 29, 81-101. <https://doi.org/10.15581/004.29.81-101>
- Pérez, A. (2002). Elementos para el análisis de la interacción educativa en los nuevos entornos de aprendizaje. *Pixel-Bit*, 19, 49-61. <https://idus.us.es/handle/11441/45545>
- Piaget, J. (1977). *Seis estudios de psicología*. Seix Barral Barcelona.
- Quevedo, N., García, N., Cañizares, F. & Gavilánez, S. (2020). La formación del conocimiento investigativo conceptual, actitudinal y procedimental en estudiantes universitarios. *Conrado*, 16(75), 364-371. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v16n75/1990-8644-rc-16-75-364.pdf>
- Recio, M. & Cabero, J. (2005). Enfoques de aprendizaje, rendimiento académico y satisfacción de los alumnos en formación en entornos virtuales. *Pixel-Bit*, 25, 93-115. <http://www.redalyc.org/pdf/368/36802510.pdf>
- Sánchez, F. A. (2019). Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: Consensos y disensos. *Revista digital de investigación en docencia universitaria*, 13(1), 102-122. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.2019.644>
- Sandoval, M., Surdez, E. & Domínguez, D. (2016). Logro personal: factor inherente a la satisfacción estudiantil universitaria. *Opción*, 32(13), 704-724. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31048483034>
- Şavkın, R., Bayrak, G. & Bükler, N. (2021). Distance learning in the COVID-19 pandemic: acceptance and attitudes of physical therapy and rehabilitation students in Turkey. *Rural and remote health*, 21(3), 6366-6366. <https://doi.org/10.22605/rrh6366>
- Sepulveda, P., Cabezas, M., García, J. & Fonseca-Salamanca, F. (2021). Aprendizaje basado en problemas: percepción del proceso enseñanza aprendizaje de las ciencias preclínicas por estudiantes de Kinesiólogía. *Educación Médica*, 22(2), 60-66. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2019.01.004>
- Severino-González, P., Sarmiento-Peralta, G., Santivañez, S., & Morales-Mejías, Y. (2023). Aprendizaje-servicio y responsabilidad social universitaria: percepción de estudiantes universitarios de Perú. *Formación universitaria*, 16(4), 1-10. <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-50062023000400001>
- Shah, S., Shah, A., Memon, F., Kemal, A. & Soomro, A. (2021). Aprendizaje en línea durante la pandemia de COVID-19: aplicación de la teoría de la autodeterminación en la 'nueva normalidad'. *Revista de Psicodidáctica*, 26(2), 169-178. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2020.12.004>
- Solbes, J. (2009). Dificultades de aprendizaje y cambio conceptual, procedimental y axiológico (II): nuevas perspectivas. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, 6(2), 190-212. <https://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/3699>
- Suárez-Escudero, J., Bedoya, L., Posada, M., Carmona, E., Urbina, A., Ramírez, S., Bohórquez, C. & Ferreira, J. (2021). Percepción de los estudiantes

- sobre adaptaciones virtuales en cursos de anatomía humana por la contingencia SARS-CoV-2. *Revista Academia y Virtualidad*, 14(1), 151-168. <https://doi.org/10.18359/ravi.5275>
- Surdez, E., Sandoval, M. & Lamoyi C. (2018). Satisfacción estudiantil en la valoración de la calidad educativa universitaria. *Educación y Educadores*, 21(1), 9-26. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/7769/4721>
- Tacca, D., Tacca, A. & Cuarez, R. (2020). Inteligencia emocional del docente y satisfacción académica del estudiante universitario. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 14(1), 1-16. DOI: <https://doi.org/10.19083/ridu.2020.887>
- Tacca, D., Tacca, A. & Alva, M. (2019). Estrategias neurodidácticas, satisfacción y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Cuadernos de investigación educativa*, 10(2), 15-32. <http://www.scielo.edu.uy/pdf/cie/v10n2/1688-9304-cie-10-02-15.pdf>
- Torcomian, C. (2016). Experiencias universitarias en estudiantes migrantes. *Revista de investigación en psicología*, 19(2), 49-68. DOI: <https://doi.org/10.15381/rinvp.v19i2.12889>
- Tsang, J., So, M., Chong, A., Lam, B. & Chu, A. (2021). Higher Education during the Pandemic: The Predictive Factors of Learning Effectiveness in COVID-19 Online Learning. *Education Sciences*, 11(8), 446. <https://doi.org/10.3390/educsci11080446>
- Turpo-Gebera, O., Guillén-Chávez, E., Núñez-Pacheco, R., Limaymanta-Álvarez, C. & García-Peñalvo, F. (2019). Percepciones de satisfacción estudiantil en la asignatura de inglés con blended learning en una universidad peruana. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*, (21), 135-151. <http://repositorio.grial.eu/handle/grial/1812>
- Urzúa, A., Vera-Villaruel, P., Caqueo-Urizar, A. & Polanco-Carrasco, R. (2020). Psychology in the prevention and management of COVID-19: contributions from the initial evidence. *Ter. psicol.*, 38(1), 103-118. <https://search.bvsalud.org/global-literature-on-novel-coronavirus-2019-ncov/resource/fr/covidwho-621114>
- Valencia, A. (2014). *Competencias en tic, rendimiento académico y satisfacción de los estudiantes de maestría en administración en la modalidad presencial y virtual de la Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad Autónoma de Chihuahua, por género*. [Tesis de doctorado, Universidad de Salamanca (US)]. Repositorio de la US. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=86448>
- Vergara, J. (2019). *Influencia de factores motivacionales docentes en la satisfacción y desempeño académico de estudiantes universitarios*. [Tesis de doctorado, Universidad de Concepción (UC)]. Repositorio de la UC. http://repositorio.conicyt.cl/bitstream/handle/10533/236321/Tesis%20Doctorado_Jorge%20Vergara.pdf?sequence=1
- Wang, R., Han, J., Liu, Ch. & Xu, H. (2021). ¿Cómo influyen las percepciones de los estudiantes universitarios sobre el rol del instructor en sus resultados de aprendizaje y satisfacción en las aulas virtuales basadas en la nube durante la pandemia de COVID-19?. *Fronteras en Psicología*, 12:1032. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.627443>
- Zambrano, E. C., Vilar, M. M., Cerveró, G. A., & Noguera, J. J. M. (2012). Investigación iberoamericana sobre responsabilidad social en estudiantes de universidades iberoamericanas, mediante plataforma online y uso de recursos NTIC (Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación). In *Educación 2.0: Retos educativos en las sociedades hiper-conectadas*. 1(1), 39-54. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4438.3609>
- Zavala-Guirado, M., Álvarez, M., Vázquez, M.; González, I. & Bazán-Ramírez, A. (2018). Factores internos, externos y bilaterales asociados con la deserción en estudiantes universitarios. *Interacciones*, 4(1), 59-69. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6268864>
- (2021, Julio 13). Minedu: Clases semipresenciales en universidades retornarán en el primer ciclo del 2022. *Diario Oficial el Peruano*. <https://elperuano.pe/noticia/124542-minedu-clases-semipresenciales-en-universidades-retornaran-en-el-primer-ciclo-del-2022>